

Title	<研究ノート>19世紀イギリス自由教育論争研究の論点整理
Author(s)	本宮, 裕示郎
Citation	教育方法の探究 (2018), 21: 61-68
Issue Date	2018-08-10
URL	https://doi.org/10.14989/235509
Right	許諾条件により本文は2019-08-11に公開
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	publisher

19 世紀イギリス自由教育論争研究の論点整理

本宮 裕示郎

0. はじめに

本研究ノートでは、19 世紀中葉のイギリスで起こった自由教育論争に関する先行研究を概観し、その論点を整理することを目的とする。

自由教育論争とは、教養を身につけることを目的とする自由教育 (liberal education) の本質をめぐって、数多くの論者によって展開された論争である¹。論争の発端は、ドイツやフランスなどのヨーロッパ諸国で見られた産業面の急激な発展に後押しされて、イギリスで従来軽視されてきた科学教育を要求する声が高まりを見せたことにある²。言い換えると、オックスフォード大学やケンブリッジ大学、パブリック・スクールなどで伝統的に重視されてきた、古典を中心とする文学教育を擁護する立場に対する、科学教育を推進する立場からの自由教育カリキュラムの改善要求であった。主な論者としては、J. H. ニューマンや J. S. ミル、H. シジウィック、T. H. ハクスリー、M. アーノルドなどが挙げられる。また、F. W. ファラーによって編纂された *Essays on a Liberal Education* では、歴史家 J. シーリーや、パブリック・スクールの教師である E. E. ボーエン、J. M. ウィルソンらも名を連ね、さまざまな論者を巻き込んで展開された³。

論争の背後には、「産業化と民主化の進展による社会生活の根本的変化」⁴があるとされる。自由教育を謳いながらも、その中身は古典中心の狭隘な教育内容に陥っていた中等教育や高等教育が批判を受け、その批判に、自然科学などの実学的とみなされた教科を要求する声が重なり、実用的なカリキュラムへの転換が求められたのである⁵。

そのため、この論争の核心は、一般的には、実学主義と人文主義の争い、ひいては科学と文学の争いにあるとみなされてきた⁶。たとえば、前田博は、自由教育

に関する当時の主要な論文を列挙し、論争のピークが 1867 年頃にあったことを指摘した。そのうえで、「古典を中心とした伝統的な自由教育の立場と、科学を中心とした新しい教育の立場とが対立し、教育内容の再編成をめぐって humanities の擁護者と科学の擁護者」⁷との間で行われた論争であったと総括している。岡田渥美も、前田と同様に、「『古典』の擁護派と『科学』の擁護派との間に激しい論争が展開された」⁸と見ており、1895 年に出され「人文学と自然科学および技術教科を含むバランスのとれたカリキュラム」⁹を要求した、中等教育に関するブライス委員会の報告書を、公の立場から科学か文学かをめぐる論争に終止符をうったものとみなしている。海外においても、R. F. バッツや J. S. ブルーベッカーによって、自由教育論争が科学対文学の二項対立図式でとらえられてきた¹⁰。

その一方で、科学対古典の二項対立図式以外の視点からも研究が行われてきた。たとえば、竹熊耕一は、自由教育論争において「カリキュラムにおける『科学』と『古典』の優位性をめぐる争いが議論の大きなポイントを成したことは間違いない」¹¹ことを認めつつも、その点だけに視点を絞ると、自由教育論争全体の実質的な成果が見落とされてしまうことを危惧した。そこで、竹熊は、自由教育論争の論者の問題意識が「古典と科学の二者択一ではなく、むしろいずれをも包摂する、本来の『リベラル』な教養の理想を回復することにあつた点」¹²に着目して、科学か古典かという論点に縛られなかった J. H. ニューマンと J. S. ミルの自由教育論を比較することによって、自由教育論争の意義を探った。また、R. ホワイトは、代表的な論者として、ニューマン、ミル、H. シジウィック、T. H. ハクスリー、M. アーノルドの 5 人を取り上げ、それぞれの自由教育論に含まれる内在的価値 (intrinsic value) と外

在的効果 (ex trinsic effects) の内実を探ることで、各論者の異同を明らかにしている¹³。

このように、自由教育論争は、科学対文学の二項対立図式に縛られることなく、さまざまな視点を含みながら研究が蓄積されてきた。しかしながら、多様な観点から検討が行なわれてきたがゆえに、自由教育論争全体で一体何が問われてきたのか、その論点も多様に解釈され、ともすれば、自由教育論争研究を通じて論点があいまいになっていることも否めない。逆に言えば、自由教育論争研究を包括的にとらえることで、論点整理を行うことが求められている。

そこで、以下では、「はじめに」で言及した研究を中心に、これまでに蓄積されてきた先行研究を、科学対文学の二項対立図式とその他の二項対立図式と分けしたうえで、これまでに明かされてきた論点を整理する。なお、本研究ノートにおけるイギリスとは、主としてイングランドのことを指す。また、liberal education の訳語については、自由教育やリベラル・エデュケーションと慣習的に訳されてきたが、本研究ノートでは、自由教育に統一する。

1. 科学対文学の二項対立図式にもとづく先行研究

「はじめに」で挙げた先行研究を時系列で見たときに、もっとも古いものとして位置付けられる研究は、ブルーベッカーとバッツによるものである。ブルーベッカーは、1947年に出版した *A History of the Problems of Education* のなかで、自由教育を科学的な内容を含んだものへと構成し直した立場の代表者としてハクスリーの名前を挙げ、その一方で、古典文学が自由教育にとってもっとも重要な内容を与えることを主張した立場の代表者としてアーノルドの名前を挙げた¹⁴。同年に、バッツも *A Cultural History of Western Education: Its Social and Intellectual Foundations* のなかで、科学教育推進派とされるハクスリーとスペンサーにとって、もっとも活発な論争相手がアーノルドであったと説き、ブルーベッカーと類似の指摘を行っている¹⁵。

このような、ハクスリーとアーノルドの対立関係、ひいては自由教育論争を科学対文学の二項対立図式でとらえる見方に対して、前田博は、「イギリス十九世紀後半の全体の流れにおいてこの二人の教育思想家が占める位置に関して、誤解をひき起し易い」¹⁶とし、自

由教育に関する、ハクスリーとアーノルドの異同を整理した。

前田の整理によれば、両者が理想とする教育内容については、ブルーベッカーやバッツが指摘するほどの隔たりはない。ハクスリーは「私は真の文学教育の重要性を疑ったり、あるいはそれなしでも知的教養は完全であり得ると考えたりは決してしない。専ら科学的な訓練は専ら文学的な訓練と同じように心のゆがみを引き起すであろう」¹⁷と述べ、アーノルドもまた、「世界において考えられ語られてきた最もよいもの」¹⁸のなかには「近代において自然の偉大な観察者、研究者が考え語ってきたもの」¹⁹も含まれるべきであると説いた。両者ともに教育内容としての科学と文学の重要性を認めていたのである。

その一方で、前田は、教科としての科学と文学の相対的価値については、両者の間に差異が見られたことを指摘する。前田によれば、ハクスリーが19世紀当時における自然科学の重要性の高まりを受けて、科学教育を教育の基礎とすべきと説いたのに対して、アーノルドは、人間本性の構成要素が、行為の力、知性と知識の力、美の力、社会生活と習慣の力にあるとしたうえで、科学が知性と知識の領域にとどまるのに対して、文学によって知識を行動や美への本能へと結びつけられるため、文学の価値に重きを置いた²⁰。

前田は、両者のこの差異にもとづいて、ハクスリーが「自由教育の『基礎』を科学におき、近代的合理的な人間の育成」²¹を自由教育の目標と考えたのに対して、アーノルドは、「個人の内面性に培い、人間の内面性を豊かにし深めること」²²を目指していたと両者の自由教育論を整理した。

前田による解釈、つまり、科学と文学の相対的価値の不一致を認めつつも、教育内容に関しては、両者の類似性を認める解釈に対して、古橋和夫は、改めて両者の差異を強調した。古橋によれば、ハクスリーにとって、科学の陶冶価値とは、「真理を『事実』の中に求めようとする探究的精神」²³をもつようになることであり、アーノルドにとって、文学の陶冶価値とは、「人類の精神的遺産である古典古代の文学、芸術への『参加』、人生に」²⁴関する幅広い知識とその『理解』による精神の内面的充実」²⁵であった。古橋は、両者が提示した教育内容の表面上の一致によって、この異なる

自由教育思想が隠されたことを改めて強調した。

前田と古橋による研究は、ハクスリーとアーノルドの差異を強調するかどうかという点で立場がわかれる。ただし、科学と文学の異同という点から整理が行なわれている点において、つまり科学と文学の関係から自由教育論争を論じている点においては、前田が批判したブルーベッカーやバッツと同じように、両者による研究は科学対文学の二項対立図式のなかでともに行なわれていた。

このような論じ方は、自由教育を歴史的な視点から検討した、W. B. カーノカンやB. A. キンバルの主張のなかにも見てとることができる。カーノカンは、科学と文学の対立を、「近代派」と「古典派」という2つの派閥の対立と見なした²⁶。カーノカンによれば、「近代派」が、「古びた知識を一扫し、より実用的な知識を深めよう」²⁷とすることで、テクノロジーに重きを置きがちなのに対して、過去に目を向ける「古典派」は、「近代派」とは有用性の判断の尺度が異なり、理性的な自己認識を重要視し、「近代派」が有用と認めるテクノロジーは物事を理解する一助に過ぎなかった²⁸。

また、キンバルは、自由教育の歴史において、「哲学者 (philosophers)」と「弁論家 (orators)」という2つの系譜があることを指摘した²⁹。キンバルによれば、「哲学者」の系譜の特徴は、自由や知性、合理性を強調することであり、知識自体を追求することが究極の目的とされる。対照的に、「弁論家」の系譜の特徴は、社会を導く善い市民となることを目指して、古典的なテキストをもとに訓練を行うことにあり、そこでは知識をもとにして価値や基準を規定することが重視される。つまり、キンバルにとって「哲学者」とは「知識の追求」を使命とする科学を推進する立場であり、「弁論家」とは「知識の保存」を使命とする文学を擁護する立場に相当する。キンバルは、2つの系譜が交互に強調されて、自由教育の歴史が形成されてきたと説く。

ここまで概観してきたように、自由教育論争を科学対文学の二項対立図式で見ることによって、それぞれの学問分野の特徴から、陶冶価値の違いや、知識観の違いなどが明らかにされてきた。確かに、科学対文学の二項対立図式でとらえることで、論者の立場が明確になり、自由教育論争がわかりやすく整理される。しかしながら、わかりやすいがゆえに見落とされるもの

があることも否定できない。実際に、単純化への危惧を訴えかけるかのように、科学対文学以外の二項対立図式も見いだされてきた。次節では、竹熊耕一やR. ホワイトによる研究を中心に、他にどのような二項対立図式が見いだされてきたのかを見てみよう。

2. その他の二項対立図式にもとづく先行研究

「はじめに」で言及したように、竹熊耕一は、科学か文学かという論点に縛られることのなかったニューマンとミルの自由教育論を対比させながら論じている。また、ホワイトは、ニューマン、ミル、シジウィック、ハクスリー、アーノルドの5人を取り上げて、内在的価値と外在的効果という観点から5人の自由教育論を分析している。以下では、まず、竹熊の解釈にもとづいて、ニューマンとミルの主張を概観し、その後、ホワイトの分析を見てみよう。

竹熊によれば、ニューマンは、大学の本務が知性を教育することにあると説き、大学を実利主義から切り離して人間教育のための場所にすることを求めた³⁰。ニューマンにとって、知性の本質とは真理を認識する際の明察性にあり、知性を磨くことによって、知識をより大きな知識の枠組みのなかに位置づけることが可能になるとされた³¹。竹熊は、ニューマンによる知性のとらえ方を「理論的な知性に止まらず、それらを包み込んだところの、開かれた世界認識の態度」³²と見なした。つまり、それは「常に<全体>と<関係>の中で思考する『哲学的』な態度」³³を生み出すものであった。

竹熊は、このような哲学的な思考習慣を与えることがニューマンにとっての自由教育の理想であったと説く。この理想を実現するためには、学問的知識を教授する訓練が必要とされた。竹熊によると、ニューマンは、学問的知識のために2つの条件を要求した。それは、「リベラル (liberal)」な性格であることと、「普遍的な知識 (universal knowledge)」として教授されることであった。

竹熊によれば、リベラルな知識とは、「知識のための知識、すなわち真理探究のための純粋な自己目的的活動として得られた知識」³⁴であった。このリベラルな知識は、「知性を完成へ向けて『全般的に』 (generally) 練磨する力」³⁵となる。言い換えれば、リ

ベラルな知識によって、知識を統一的にとらえることが可能になるとされた。対照的に、「有用な知識」(useful knowledge)とは、何かに役立つものであり、知性の働きを押しとどめることとなる。そのため、知識の有用性を求める実学的功利主義はニューマンによって切り捨てられることとなる。これらの主張を受けて、竹熊は、ニューマンによる自由教育の称揚が、専門的な教育や職業的な教育に対する疑義の提出であったと解釈している。

また、竹熊は、もう一つの条件である「普遍的な知識」は、ニューマンの知識観に関わるものであったと説く。知性による知識の統一性を前提とするニューマンにとって、知識は「一つの全体」(one whole)からなるものであった。この知識観にもとづくと、どの学問も相互に補完し矯正し合い、均衡が保たれることとなる。竹熊によれば、ニューマンは、「有機的に支え合い連繋する諸学問の全体系を、神の広大な知を反映する一つの『普遍的な知識』」³⁶とみなしたのである。

一方で、ミルは、ニューマンの主張とは対照的に、自由教育の可能性を現実生活と結びつけていたと竹熊は解釈する。ミルにとって、大学の目的は、法律家や医師を養成することではなく、社会を進歩させたり、文明を維持・発展させたりする担い手となる教養人を養成することであった³⁷。そのためには、健全な思考の原理と原則によって訓練された知力(understanding)と、精神的な生活と物質的な生活の両面における重要な事実についての一般的知識(general knowledge)を兼ねそなえていることが不可欠とされた。これらのミルの主張を受けて、竹熊は、ミルの自由教育論では、知力と知識の涵養に力点が置かれていたと説く。

知力のための学習においては、数学、実験科学、論理学が重視される。竹熊によれば、ミルにとっての教養人とは、知識を単に受容するだけではなく、「自らの思考と判断によって確実な知識を算出する人」³⁸であり、これらの学問がもつ訓練の価値の高さによって、それは実現可能とされた。具体的には、数学においては精緻な論証を通じて、物理学と化学を含む実験科学においては綿密な観察である実験を通じて、事実を発見する方法を学び、推論の過程を分析したり、記述・説明したりする論理学によって、明晰に思考することが可能になるとされた。竹熊は、ミルのこのような「知

力」観は、「論理的思考力の養成を中心とした形式陶冶の見地」³⁹に立つもので、古典文法によって判断力や記憶力を訓練することは期待されていないと説く。

ただし、古典は一般的知識の重要な部分を占めることになるとされた。ミルが説く一般的知識の領域は広く、生理学や心理学、歴史学、法律学といったように、人間や社会を取りあつかうさまざまな学問が含まれる。竹熊によれば、ミルにとっての古典は、人間の本性や行為に関する「最も完成された経験的知識の宝庫」⁴⁰であり、生きるための知恵の「永遠の源泉」⁴¹であった。

竹熊の整理にもとづいて、ニューマンとミルの自由教育論をまとめると、ニューマンの主張には、神を前提としたキリスト教徒としての思想が垣間見えるものの、科学や文学といった学問分野からではなく、自由教育において求められる知識とはそもそも何なのか、という観点から、自由教育の理想的な教育内容を提示している。一方で、ミルの自由教育論においては、知識をどのように身につけるかという、いわば知識がもつ陶冶価値の方法知的な側面から数学、実験科学、論理学が重視され、どのような知識を身につけるかという、いわば内容知的な側面から、古典を含む幅広い知識が求められていた。

両者の間にこうした差異が見られる一方で、両者ともにより包括的な自由教育を追求することによって、科学と文学、もしくは実学主義と人文主義の間にある溝を埋めようとしていたという共通点も見いだされる。ニューマンであれば、知識の統一性によって、ミルであれば、知力と知識の区別によって、その実現が試みられていたのである。竹熊が指摘したように、「本来の『リベラル』な教養の理想」を回復する過程のなかに科学と文学もともに位置づけられることになった。

竹熊と同じように、科学対文学の二項対立図式からではなく、自由教育がもつ内在的価値と外在的効果から分析を試みたのがホワイトの研究である。ホワイトは、産業社会としての様相を一段と帯びることとなった19世紀において、社会的な要求と自由教育の「伝統的な優先事項(the traditional priorities)」がどのように折り合いをつけるのか、その過程を分析した。

分析に際して、ホワイトは、自由教育を、知識の追求を通じた、精神の涵養(the cultivation of the mind)と定義する。ホワイトによれば、19世紀のなかでも、

1850年以前は、自由教育の内容の議論にとどまり、表面的で実用的な議論に過ぎなかった。一方で、1850年以降は、自由教育の観念 (the idea of liberal education) が俎上に載せられることとなった。そこで、当時を代表する論者として、ニューマン、ミル、シジウィック、ハクスリー、アーノルドの5人を取り上げ5人の自由教育論のなかに見られる知識の善 (good) としての側面と力 (power) としての側面に注視した。

ここでの善とは、知識の内在的価値 (intrinsic value) であり、精神の質に関わるものであった。一方で、力とは、知識の外在的効果 (extrinsic effects) を意味し、社会的な価値や社会的な効果に関わるものとされた⁴²。ホワイトは、この善と力が、5人の自由教育論のなかでそれぞれにどのようなバランスを保っているのか、その検討を行った⁴³。

ホワイトの結論を先どりすれば、善としての知識を強調した論者としてニューマンが位置づけられ、その対極に、力としての知識を強調した論者としてハクスリーが位置づけられた。ミルとシジウィック、アーノルドは、善と力の両面を統合させることを試みた、中間的な立場にあるとされた。このような位置づけにどのようにして至ったのか、以下では、ホワイトの分析にもとづいて、各論者の主張を概観してみよう。

ホワイトによると、ニューマンの自由教育論は5人のなかで最初に現れただけではなく、後の4人の自由教育論にも影響力をもった。それは、功利主義者らの主張に見られた、外在的な効果や妥当性から自由教育を擁護することを拒否するものであり、自由教育自体の価値を強調するものであった。竹熊も言及していた、「リベラルな知識」と「有用な知識」について、ホワイトは前者を善としての知識、後者を力としての知識と解釈し、後者については、ニューマンにとって前者の副産物に過ぎないものであったと解釈した⁴⁴。ホワイトによれば、ニューマンの自由教育論における、「リベラルな知識」は、職業訓練などには結果として役立っただけであり、自由教育の有益さと職業訓練の有益さは明確に区別される⁴⁵。

善としての知識の側面を強調したニューマンに対して、功利主義の立場から、自由教育の社会的な価値、つまり力としての知識の重要性を強調したのがミルであった。ニューマンと比べると、善と力の両側面をよ

り平等に扱い、両側面を統合する知識のあり方を探ったのであり、まさに人文主義と功利主義の統合が試みられた⁴⁶。善としての知識と力としての知識の統合によって、自由教育の恩恵を個人だけではなく、社会も受けることができると考えられていたものであり、そこでは個人の幸福と社会の幸福をいかにして接続するかを意識が向けられていた⁴⁷。

シジウィックは、ミル同様に、その自由教育論において善としての知識と力としての知識を統合的に分析し、より多様な自由教育を求めたとされる。なかでも、シジウィックの問題意識は、当時の学校や大学で優位性を示していた古典語や古典文学の価値に向けられていた。ホワイトによれば、シジウィックは、科学か文学かという二者択一には批判的であり、科学と文学のどちらも教育には必要と主張した。一方で、古典語を中心とする文学教育は、教育的価値が過大評価されており、有用な知識からも乖離している点を問題視し、認識能力や推論能力の訓練となる科学教育の優位性を説いた⁴⁸。

ホワイトは、ミルやシジウィックが、善としての知識と力としての知識の間でバランスをとろうとしたのに対して、ハクスリーは、功利主義的で力としての知識を強調したと説く。ホワイトによれば、ハクスリーの自由教育論では、有益であれば、つまり力としての側面が発揮されていれば、その教育は自由とみなされる。ハクスリーが人生をチェスのようなゲームとみなし、そのルールに相当する自然法則 (the laws of Nature) を知っているかどうかで人生の成功や幸せを左右すると主張していたことを受けて、ホワイトは、ハクスリーの自由教育論は、人間が自然法則に支配されているという前提にもとづいており、自由教育論における伝統的な価値、つまり善としての知識に言及することがなかったと説いた⁴⁹。

一方で、ハクスリーの論争相手であったアーノルドは、もっとも統合的な自由教育論を展開したとされる。たとえば、『教養と無秩序』では、ニューマンと同じように、自由教育の理念がもつ古典的な性格に言及し、ミルやハクスリー以上に、その社会的な側面からの重要性を説いた。なかでも、教養を通じて、古代ギリシャの理想とされる「完全性」を求めることで、当時、無秩序に陥っていた社会を救済することが目指された。

「完全性」を追求するために、教育内容としては、古典人文学を重視しつつも、科学を含む幅広い科目が要求された。さらに、「完全性」は個人だけで達成されるものではなく、社会を構成する人々の間で浸透することによって、達成されるものとみなされた⁵⁰。

以上のような分析から、ホワイトは、先に見たように、善を強調した立場にニューマン、力を強調した立場にハクスリーを位置づけ、中間的な立場にミル、シジウィック、アーノルドを位置づけた。ただし、ホワイトによると、それぞれの論者の自由教育論のなかにはいくつかの共通点も見いだされる。まずは、ハクスリーを除いて、古典的人文主義的な価値を認め、善としての知識を正当化している点である。次いで、ニューマンを除いて、社会的で功利主義的な優先権を認めており、力としての知識が人間や社会を促進させることを認めている点である。さらに、3 つめの共通点としては、どの論者もカリキュラムを、排他的な古典主義に陥ることなく、幅広いジェネラルなものにすべきであると説いた点である⁵¹。

前節で概観した二項対立図式においては、科学と結びつけて考えられていた力としての知識と、古典や文学と結びつけて考えられていた善としての知識は、ともすればどちらか一方が選択され片方が捨象される議論に陥りがちであった。対して、ホワイトによる分析においては、善としての知識と力としての知識をどちらも含み込んだものとして、自由教育がとらえられていた。それは、竹熊の分析に見られたように、自由教育論争を、自由教育のあり方から問い直すなかで、科学や文学を位置づけ直す試みとして解釈したものであったとも言い換えられよう。

では、竹熊やホワイトによる研究を、前節で概観した科学対文学という二項対立図式にもとづく自由教育論争研究と重ね合わせると、19 世紀イギリスの自由教育論争における論点をどのように整理できるのだろうか。次節では、竹熊やホワイトによる先行研究の論点を整理したうえで、その整理に科学対文学の二項対立図式で見られる論点を重ね合わせてみよう。

3. 自由教育論研究における論点整理

自由教育論争における一つ目の論点としては、個人と社会の接続という点を挙げることができる。ホワイ

トの分析において、ミルやアーノルドの問題意識としても見られたように、善という内在的価値は、個人的なもののみならず、力という外在的効果は、社会的なもののみならず、ミルであれば、それは人文主義（個人）と功利主義（社会）の統合として現れ、アーノルドであれば、「完全性」を個人だけではなく、社会の構成員全員が達成することが目指されていた。つまり、個人の幸福と社会の幸福をいかに接続するのかという点に注意の目が向けられていたのである。

この個人と社会の関係の内側には、「知ること」と「行うこと」の関係も含まれている。つまり、知識を個人が「知ること」によって、その個人が社会でどのように「行うこと」になるのかも問われていた。

さらに、そこで必要とされる知識の質と量に着目すれば、知識の「広さ」と「深さ」の関係もまた論点として浮かび上がる。ホワイトが5人の自由教育論者の共通点の一つとしてあげていたように、自由教育においては、教育内容として幅広いカリキュラム、いわば知識の「広さ」が支持されていた。自由教育と知識の「広さ」の関連は、自由教育を歴史的な視点から検討したロスブラットによっても指摘されている⁵²。つまり、認識価値と人格価値の関係は、知識の「広さ」と「深さ」の関係と表裏一体のものであり、知識の「広さ」を「知ること」によって、知識の「深さ」が必要とされる専門性を発揮して「行うこと」をどのように実現するのかが問われていたのである。

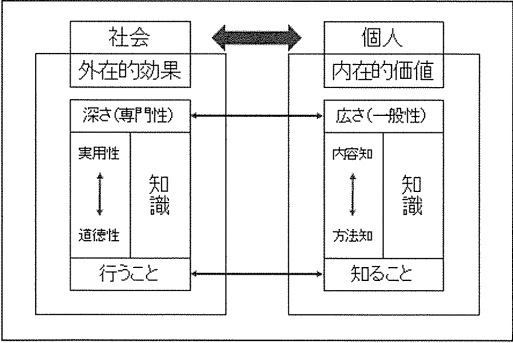
ここでの「行うこと」には、専門性による社会での実用的な側面だけが含まれているわけではない。実用性を発揮するための土台となる道徳的な側面も含まれていた。たとえば、ニューマンやアーノルドは、「行うこと」が強調されることによる非道徳化を危惧していた。ニューマンであれば、専門性によって視野が狭くなることを心配し、哲学的な知識によって、物事を多面的に見ることができるようになることを望んだ。アーノルドであれば、産業化によって独善的な考えが蔓延し社会が無秩序になっていることを憂いて、教養の復権を試みた。知識の「広さ」と「深さ」の関係の背後では、実用性の強調による非道徳化にどのようにして対処するかも同時に問われていたのである。

さらに、竹熊の整理を考慮すると、知識の「広さ」と「深さ」の関係が単に問われていたわけではなく、

知識がいかにして身につけられるかも問われていた。竹熊が指摘したように、ニューマンが、どのような知識を身につけるかという点から哲学的知識の重要性を強調したのに対して、ミルはどのように知識を身につけるかという点から、科学的な知識の重要性を強調した。両者はともに、自由教育のカリキュラムとしては幅広い教育内容を求めながらも、知識がもつ陶冶価値の内容知的側面と方法知的側面のどちらに注意を傾けるかという点で意見を異にした。カリキュラムの表面上では一致しながらも、その内部では異なる論理が働いていたのである。

これまでの考察をまとめると、①「個人」と「社会」（内在的価値と外在的効果）の関係、②「知ること」と「行うこと」の関係（「知ること」には、内容知的側面と方法知的側面が含まれ、「行うこと」には実用性と道徳性が含まれる）、③知識の「広さ」と「深さ」（一般性と専門性）の関係といったものが主な論点として挙げられよう。これらの論点を以下のような図で仮説的に表してみた。

図 1.自由教育論争の論点整理



この図では、「個人」と「社会」の関係を自由教育論争における包括的な論点としうえて、その内部にその他の論点が含まれるものとみなされている。試みに、この図に科学対文学の二項対立図式を重ね合わせると、自由教育論争とは、各論者が、科学や古典がそれぞれにもつ陶冶価値に応じて、この図のなかにそれらの科目を位置づけようとする際に生じた論争であったと読み解けよう。言い換えれば、それぞれの論点に対して、科学や古典を学ぶことがどのように貢献するか、たとえば、科学的な知識が「個人」と「社会」

の接続にどのように寄与するのか、古典を「知ること」がどのようにして「行うこと」を導くのか、といったことが問われていたのである。

4. おわりに

本研究ノートでは、先行研究にもとづいて、自由教育論争の論点を整理し、その整理を仮説的に図化した。もちろん、本研究ノートで依拠した先行研究自体を批判的にとらえる視点をもつことも不可欠である。たとえば、力を強調した立場の極地にハクスリーを置いたホワイトの分析に対しては、古橋はその評価が一面的であったことを指摘している⁵³。また国家の関与や制度化という観点から 19 世紀イギリスにおける科学教育を検討した磯崎哲夫も、ハクスリーが科学教育に①一般教養的価値、②実用的価値、③専門家養成の準備教育としての価値、という 3 つの価値を認めていたことを指摘している⁵⁴。古橋や磯崎によるこれらの指摘を考慮すれば、ホワイトによるハクスリー解釈は限定的であり、その再考が求められていると言えよう。

自由教育論争研究の今後の展望としては、先行研究への批判的なまなざしを向けつつ、本ノートで提示した図をフィルターとして各論者の自由教育論を分析することと、分析をもとにより精確なものへと図を洗練させること、この 2 点を相互作用的に行っていききたい。

¹ 岡田渥美「現代イギリスの教育思潮」森昭編著『教育学叢書第23巻・現代教育思潮』第一法規出版、1969年、p.122。

² 前田博『自由人の育成と一般陶冶』未来社、1970年、pp.21-69。

³ Farrar, F. W. (ed.), *Essays on a Liberal Education*, London: Macmillan and Co., 1867.

⁴ 竹熊耕一「人間形成と教養——ニューマンと J. S. ミルの自由教育論から——」岡田渥美編『人間形成論——教育学の再構築のために——』玉川大学出版部、1996年、P.159。

⁵ 竹熊、前掲書、P.159。

⁶ 同上。

⁷ 前田博「英国十九世紀後半の自由教育論について」大阪市立大学大学院文学研究科『人文研究』7 (2)、1956年、pp.65 (169) -66 (170)。

- ⁸ 岡田、前掲論文、p.123。
- ⁹ 岡田、前掲論文、p.124。
- ¹⁰ Brubacher, J. S. , 'Higher Education,' *A History of the Problems of Education*, New York; London: McGraw-Hill, 1947, pp.479-481, Butts, R. F. , 'Intellectual Foundations of Modern European Education,' *A Cultural History of Western Education: Its Social and Intellectual Foundations*, New York: McGraw-Hill, 1947, p.420.
- ¹¹ 竹熊、前掲論文、P.159。
- ¹² 竹熊、前掲論文、P.160。
- ¹³ White, R. 'The Anatomy of a Victorian Debate: An Essay in the History of Liberal Education,' *British Journal of Educational Studies*, Vol.34, No.1, 1986, pp.38-65.
- ¹⁴ Brubacher, J. S. , 'Higher Education,' pp.479-481.
- ¹⁵ Butts, R. F. , 'Intellectual Foundations of Modern European Education,' p.420.
- ¹⁶ 前田、前掲書、p.53。
- ¹⁷ 前田、前掲書、p.55。
- ¹⁸ 前田、前掲書、pp.57-58。
- ¹⁹ 前田、前掲書、p.58。
- ²⁰ 同上書、pp.58-63。
- ²¹ 同上書、p.66。
- ²² 同上書、p.67。
- ²³ 古橋、前掲論文、p.65。
- ²⁴ 同上。
- ²⁵ 同上。
- ²⁶ W. B. カーノカン(丹治めぐみ訳)『カリキュラム論争——アメリカ一般教育の歴史——』玉川大学出版部、1996年、p.38 (原著は、Carnochan, W. B. , *The Battleground of the Curriculum: Liberal Education and American Experience*, Stanford, Calif. : Stanford University Press, 1993)。
- ²⁷ 同上書、p.38。
- ²⁸ 同上書、p.38-42。
- ²⁹ Kimball, B. A. *Orators and Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*, New York: Teachers College Press, 1986.
- ³⁰ 竹熊、前掲論文、P.161。
- ³¹ 同上論文、P.162。
- ³² 同上論文、P.163。
- ³³ 同上。
- ³⁴ 同上論文、P.164。
- ³⁵ 同上。
- ³⁶ 同上。
- ³⁷ 同上論文、P.168。
- ³⁸ 同上論文、P.169。
- ³⁹ 同上論文、P.170。
- ⁴⁰ 同上論文、P.171。
- ⁴¹ 同上。
- ⁴² White, R., 'The Anatomy of a Victorian Debate: An Essay in the History of Liberal Education,'p.40.
- ⁴³ Ibid., p.39.
- ⁴⁴ Ibid.,p.41, p.44.
- ⁴⁵ Ibid., pp.44-45.
- ⁴⁶ Ibid., pp.46-47.
- ⁴⁷ Ibid., p.51.
- ⁴⁸ Ibid., pp.52-55.
- ⁴⁹ Ibid., pp.55-58.
- ⁵⁰ Ibid., pp.58-61.
- ⁵¹ Ibid., p.62.
- ⁵² Rothblatt, S. *Tradition and Change in English Liberal Education*, London: Faber and Faber, 1976, Rothblatt, S., *The Living Arts: Comparative and Historical Reflections on Liberal Education*, Association of American Colleges and Universities, 2003を参照。
- ⁵³ 古橋、前掲論文、p.64。
- ⁵⁴ 磯崎哲夫「19世紀のイギリスにおける科学教育の論議—『なぜ科学を教えるのか』について—」『理科教育学研究』Vol.40、No.2、1999年、p.16。